

Koch-Prieue, Barbara

Zur Aufhebung schichtenspezifischer Selektion im Bildungswesen. Das Exempel Bielefeld

Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 6, S. 933-954



Quellenangabe/ Reference:

Koch-Prieue, Barbara: Zur Aufhebung schichtenspezifischer Selektion im Bildungswesen. Das Exempel Bielefeld - In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 6, S. 933-954 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-155947 - DOI: 10.25656/01:15594

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-155947>

<https://doi.org/10.25656/01:15594>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 37 – Heft 6 – September 1991

I. Thema: Schulforschung und Bildungspolitik

- HANS-GÜNTER ROLFF Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen 865
- KLAUS KLEMM Jugendliche ohne Ausbildung – Die „Kellerkinder“ der Bildungsexpansion 887
- TINO BARGEL Versorgung mit schulischen Ganztagsangeboten – Zur Aufarbeitung eines vernachlässigten Feldes der Schulentwicklung 899
- BARBARA KOCH-PRIEWE Zur Aufhebung schichtenspezifischer Selektion im Bildungswesen. Das Exempel Bielefeld 933
- KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase 955

II. Diskussion

- RENATE VALTIN/
SABINE WALPER Strafe muß sein! – Oder nicht? Was Kinder über den Umgang mit Missetätern denken 975
- HEINZ-ELMAR TENORTH Bildungspolitik und Schulreform in Deutschland – ein fortdauerndes Problem 999

III. Besprechungen

- PETER MENCK GÜNTHER BÖHME/HEINZ-ELMAR TENORTH: Einführung in die Historische Pädagogik 1007
- LUCIEN CRIBLEZ JOHANNES-CHRISTOPH BÜHLER: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts 1012

LUCIEN CRIBLEZ

PETER DUDEK: Jugend als Objekt der Wissenschaft. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890–1933 1012

ULRICH PAPENKORT

SIEGFRIED UHL: Die Pädagogik der Grünen. Vom Menschenbild zur Familien- und Schulpolitik 1016

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 1019

Contents

I. Topic: School Research and Educational Policy

HANS-GÜNTER ROLFF	School Development – The Development of Individual Schools? Theories and indicators of developmental processes 865
KLAUS KLEMM	Adolescents Without Training – The losers of educational expansion 887
TINO BARGEL	Provision With Whole-Day Schools – A neglected field of school development 899
BARBARA KOCH-PRIEWE	On the Abolition of Social Bias in Selection in the Educational System – The example of Bielefeld 933
KLAUS-JÜRGEN TILLMANN	Educational Science and Educational Policy – Experiences of the latest reform phase 955

II. Discussion

RENATE VALTIN/ SABINE WALPER	Discipline is necessary – isn't it? Children's ideas about the treatment of culprits 975
HEINZ-ELMAR TENORTH	Educational Policy and School-Reform in Germany – A Continuing Problem 999

III. Book Reviews 1007

IV. Documentation 1019

Zur Aufhebung schichtenspezifischer Selektion im Bildungswesen

Das Exempel Bielefeld

Zusammenfassung

Historisch relativ stabil bleibende soziale Selektionsphänomene im Bildungswesen führen zur Frage, wodurch Schule mangelnde Chancengleichheit unterstützt. Unterschiedliche Theorieansätze geben Hinweise auf curriculare Gründe für die Permanenz von Selektionseffekten. Empirische Untersuchungen an inzwischen mehr als 2000 AbsolventInnen des Oberstufen-Kollegs an der Universität Bielefeld belegen, daß dort die Auslese von benachteiligten Jugendlichen (wie Kindern aus der Unterschicht) nicht auftritt. Die Autorin entfaltet unter Hinweis auf weitere Ergebnisse der Kollegiatenbefragungen, auf Untersuchungen der Rutter-Studie sowie Studien zu Arbeiterkindern an den Hochschulen die These, daß neben der curricularen Reform ein Set von strukturellen Faktoren zur Förderung von Chancengleichheit beitragen kann, wie z. B. hohe Autonomie und Selbstorganisation des Kollegiums, die Möglichkeit der KollegiatInnen zur Mitbestimmung über Unterrichtsinhalte und -formen, sowie der durch einen speziellen Aufnahme-schlüssel garantierten Heterogenität der Kollegiatenschaft.

Am Anfang der Bildungsexpansionsphase stand die Forderung nach besseren Bildungschancen für alle Jugendlichen und insbesondere – unter dem Stichwort Chancengleichheit – für Kinder aus bildungsmäßig unterprivilegierten Schichten. Für diese ging es um den vermehrten Zugang zu weiterführenden Schulen, denn unter ihnen gab es – absolut gesehen – mehr Jugendliche mit hohen Begabungsreserven (über den IQ gemessen) als in der Mittelschicht, die sich jedoch nicht entfalten konnten, weil das Bildungssystem ihnen den Zugang zu höherer Bildung verwehrte (vgl. PICHT 1964, HITPASS 1965, PEISERT 1967, GIESEN/ULRICH/TENT 1967). Ein Teil der Maßnahmen zur Bildungsreform der siebziger Jahre sollte dazu beitragen, diesem Mißstand abzuhelpfen.

Welche Bedeutung hatte das Schichtkriterium in den letzten 20 Jahren im Bildungsbereich? Zur Bilanzierung der entsprechenden Ergebnisse der Reformphase haben u. a. die Bildungsforscher KLEMM und ROLFF beigetragen (vgl. die Aufsätze in diesem Heft sowie FEND 1990), die hier nicht wiederholt werden sollen¹. Die beiden damit zusammenhängenden Fragen – (a) die nach der Aktualität des Themas der sozialen Selektion im Bildungswesen und (b) die noch epochalen Veränderungen innerhalb der sozialen Schichtung der Gesellschaft – sollen in dem hier gewählten ausschnittshaften Zugriff insoweit gestreift werden, als es das zentrale Thema des vorliegenden Beitrags – die Suche nach Erklärungsansätzen für soziale Selektion im Bildungswesen und nach Möglichkeiten ihrer Aufhebung – notwendig macht.

zu (a): Die allgemeine Bildungsbeteiligung ist gegenüber den sechziger Jahren stark angewachsen; Chancenungleichheit hat sich in bezug auf Konfession und Geschlecht vermindert bzw. fast aufgelöst; verringert haben sich traditionelle Stadt-Land-Dispa-

ritäten, jedoch spielen regionale Schwankungen der Bildungsbeteiligung (vor allem das Nord-Süd-Gefälle) noch eine Rolle (KLEMM u. a. 1985, S. 24, BÖTTCHER u. a. 1988).

Geblichen ist die Benachteiligung nach sozialer Herkunft: 1972 besuchten 5% aller 17–18jährigen Arbeiterkinder das Gymnasium, 1987 sind es 15,6% aller Arbeiterkinder dieser Altersgruppe, während 54,4% aller gleichaltrigen Beamtenkinder Gymnasiasten sind (KLEMM 1989). Neu gegenüber den 60er Jahren ist das Problem der Chancengleichheit für ausländische SchülerInnen (vgl. z. B. BAKER/LENHARDT 1988), die die gleichen Benachteiligungen erfahren wie die SchülerInnen der deutschen Grundschicht.

Nach den Angaben der 12. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes von 1989 studierten von allen Arbeiterkindern 8,3%; in wissenschaftlichen Hochschulen (ohne Technische und Fachhochschulen) waren nur etwa 4,5% aller Arbeiterkinder eingeschrieben. Wie FEND (1982, S. 152) noch einmal nachgewiesen hat, spielt auch nach der Phase der Bildungsexpansion die Intelligenz des Kindes für die Frage nach schulischen Laufbahnentscheidungen nicht die ausschlaggebende Rolle: „Wir finden in der Regel immer nur Zusatzchancen bisher benachteiligter Gruppen, aber keine Umverteilungsmuster“ (FEND 1990, S. 700). Auch der Vergleich mit dem europäischen Ausland macht skeptisch, ob schichtenspezifische Selektion überhaupt in relevantem Maße abzubauen ist. Denn trotz aller Liberalität und Reformen ist es z. B. dem schwedischen Bildungswesen nicht gelungen, den Anteil von allen Arbeiterkindern, die die gymnasiale Oberstufe absolvieren, auf mehr als 20% zu steigern (vgl. GURGDIES 1981, LESCHINSKY/MAYER 1990). Vorerst ist in der Bundesrepublik mit der prognostizierten weiteren Zunahme der Bildungsbeteiligung an weiterführenden Schulen und an Hochschulen und Fachhochschulen zu rechnen². Die Hoffnung ist begründet, daß das hohe Bildungsaspirationsniveau der Mehrheit der Eltern einerseits weiter zur Abschwächung der Probleme von Chancengleichheit beitragen wird. Andererseits ergeben sich durch die sogenannten „Modernisierungsverlierer“ neue Aufgaben für das Bildungswesen:

(b): Die im Zusammenhang mit dem Thema Chancengleichheit ebenfalls wichtigen Überlegungen zum sozialen Wandel und zu methodologischen Problemen der Angemessenheit von Schichtdefinitionen (vgl. u. a. BECK 1986, HRADIL 1984, MÜLLER 1986, HOLTMANN 1990) führen zu der Frage: Gibt es die bildungsferne Schicht überhaupt noch, die vor allem im Arbeitermilieu und in der (auch stärker konfessionsgebundenen) Landbevölkerung zu finden war? Hat sich das Problem der Chancengleichheit nicht auch durch die starken sozialen Mobilitätsprozesse der letzten 20 Jahre so verändert, daß sich das aus der Benachteiligung dieser Gruppen resultierende Problem für das Bildungswesen sozusagen von selbst aufgelöst hat?

Richtig ist, daß es wesentliche Verschiebungen bei der Zuordnung von Berufsgruppen zu Schichten im Mittelbereich, speziell bei der Einordnung von mittleren und gehobenen Angestellten und Beamten, gegeben hat (MEULEMANN 1985) und ein Teil der Angestellten „Proletarisierungstendenzen“ ausgesetzt ist (vgl. dazu KERN/SCHUMANN 1983, ROLFF 1980, 1983, KLEMM/KOCH 1984). Was jedoch festzuhalten bleibt: Die Kinder von un- und angelernten Arbeitern haben aber nach wie vor die schlechtesten Chancen, die Hochschulreife zu erwerben und ein Studium zu beginnen: „Der Rückstand gegenüber den Kindern von Facharbeitern und mittleren Berufsgruppen ist größer geworden“ (GEISLER 1987b, 87). Trotzdem haben sich im weiterführenden Bildungswesen die Relationen von Arbeiterkindern insgesamt zu Kindern anderer Berufsgruppen nicht verbessert: „Die Chancen auf eine höhere Ausbil-

„dung an Gymnasien und Universitäten sind eher ungleicher geworden“ (HANSEN/ROLFF 1990, S. 60).

In der Diskussion um Kriterien für angemessene Schichtindikatoren wird hervorgehoben, daß sich die statuszuweisende Funktion des Bildungsniveaus im Vergleich zu den anderen Indikatoren wie Einkommen und beruflichen Faktoren in den letzten Jahren noch erhöht hat (BECK 1986, BOURDIEU 1984, KLEMM 1981, GEISLER 1987a und b). Die „Bildungsabhängigkeit“ der Statuszuweisung wächst, denn gerade die Auflösung traditioneller Bindungen macht Bildung zum konstitutiven Moment für neue soziale Gruppierungen (BECK 1986, S. 137).

Soziale Auslese existiert im deutschen Bildungswesen also nach wie vor; für besondere gesellschaftliche Gruppen stellt sich das Problem mangelnder Bildung durch den verschärften Wettbewerb stärker als in früheren Jahren, in denen ein Hauptschulabschluß für eine qualifizierte Tätigkeit und weiteren beruflichen Aufstieg noch ausreichte. Wie ist die lang bekannte und andauernde Selektion zu erklären, die im deutschsprachigen Raum stärker greift als im Ausland (vgl. HANSEN/ROLFF 1990, S. 59)³?

Bei der Suche nach Erklärungsansätzen für Selektionsphänomene im Bildungswesen beschäftigt sich die vorliegende Bilanz mit einer singulären Institution, dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg, einer Modelleinrichtung, die sich seit Beginn der siebziger Jahre u. a. die Herstellung von Chancengleichheit zur besonderen Aufgabe gemacht hat. Dort konnte schichtenspezifische Selektion nicht nachgewiesen werden. Welche Erklärungsmodelle bieten sich dafür an? Gibt es Möglichkeiten der Übertragung des Effekts auf andere Einrichtungen?

1. *Erklärungsansätze für die (Un-)Wirksamkeit schichtenspezifischer Bildungsbarrieren*

Wie wirken sich die sozialen Herkunftskriterien auf den schulischen Erfolg oder Mißerfolg aus? Sind es die Eltern aus der Unterschicht selbst, wie FEND (1982) meint, die ihren Kindern – aus unterschiedlichen Gründen – eine geringere Bildung nahelegen? FEND erklärt den höheren Bildungserfolg von SchülerInnen der „Grundschicht“ an Gesamtschulen (im Verhältnis zu Gymnasien) mit der stärkeren Durchlässigkeit dieses Systems. Da die Elternentscheidung in den bildungsfernen Schichten in der Regel zum Verbleib in niedrigeren Schulformen tendiere, in der Gesamtschule diese Elternentscheidung aber eine geringere Rolle spiele, seien dort für den Schulerfolg nur die Leistungen der SchülerInnen ausschlaggebend und der Einfluß des sozialen Status der Eltern geringer⁴.

Eine stärker auf die Interaktion von LehrerInnen und SchülerInnen bezogene Argumentation, die schichtenspezifischen Erfolg und Mißerfolg in der Schule erklären soll, legen RODAX und SPITZ (1981) vor: In ihrer Untersuchung war für den Erfolg im Schulbesuch die „Fähigkeit zur Schulanpassung“ entscheidend;

der Zusammenhang zwischen dieser Fähigkeit und Schulerfolg gilt offenbar besonders innerhalb der niedrigen Statusgruppen (ebd., S. 323).

ROLFF (1983) erweitert diesen Gedankengang und betont die Rolle der Unterrichtsinhalte, obwohl er zugleich starkes Gewicht auf außerschulische Faktoren legt, die für die Selektion und Reproduktion sozialer Schichtung verantwortlich seien. Im Rahmen seiner *Theorie der Massenkultur* (er spricht von vorfabrizierten Bedeutungen, Sinngebungen, die das durch Enttraditionalisierung entstehende Sinnvakuum durch Orientierung auf die Marktstruktur unserer Gesellschaft auffüllen; ebd., S. 210) macht er jedoch auf die – im Kontext mit dem sozio-ökonomischen Wandel – veränderten Curricula der 60er und 70er Jahre aufmerksam, deren neue Zielsetzung Arbeiterkinder wieder systematisch benachteilige: Die Orientierung auf Verwissenschaftlichung, Objektivierung und Professionalisierung widerspreche dem herkunftsmäßig erworbenen „*Habitus*“ der Arbeiterkinder, deren Kultur als unwissenschaftlich und defizitär gelte. Er warnt jedoch vor deterministischen Auffassungen:

„Die massenkulturellen Trends, auch wenn sie einen wachsenden Sog auf die curriculare Botschaft ausüben, ‚kolonialisieren‘ den Unterricht also nicht, sondern sind eher als Deutungssysteme zu verstehen, die nach Vorherrschaft drängen“ (ebd., S. 211). Und SchülerInnen sowohl als LehrerInnen können „Botschaften des Curriculums prinzipiell prüfen und auch zurückweisen“ (ebd., S. 210).

Obwohl die LehrerInnen sich generell sicher nicht als „Agenten“ dieser Massenkultur fühlen, besteht die Gefahr, daß sich im Regelschulsystem diese Trends ohne explizites Zutun der LehrerInnen durchsetzen. Schulreform sollte diesen kultursoziologischen Aspekt der Reproduktion sozialer Schichtung berücksichtigen, und Schulforschung sollte da ansetzen, wo sichtbar ist, daß Schule „zumindest der Möglichkeit nach auch kritisches Wissen und sich gegen jene Reproduktionsmechanismen richtendes, überschüssiges Bewußtsein“ erzeugt“ (ebd., S. 211). Wenn Reformschulen das leisten, könnte sich die sonst übliche Diskreditierung des „*Habitus*“ der Arbeiterkinder im Bildungswesen nicht durchsetzen. Damit böte sich ein *curricularer Erklärungsansatz* für den Erfolg bzw. Mißerfolg von Kindern aus der Unterschicht in weiterführenden Bildungseinrichtungen (vgl. auch ROLFF 1990, S. 257). Welche Möglichkeiten bieten nun pädagogische Modelleinrichtungen für die Realisierung von Chancengleichheit? Wir gehen dieser Frage am Beispiel des Bielefelder Oberstufen-Kollegs nach.

2. Der Erfolg von Jugendlichen aus der Unterschicht am Bielefelder Oberstufen-Kolleg

Das Oberstufen-Kolleg des Landes NRW ist als Versuchsschule ein Reformprojekt der Universität Bielefeld, in dem ein veränderter Übergang von Schule zu Hochschule praktiziert und untersucht wird. Die gymnasiale Oberstufe wird zusammen mit der universitären Grundausbildung (bis zum Vordiplom bzw.

der Zwischenprüfung) als einheitlicher Ausbildungsgang gestaltet, der mit der Befähigung zum Eintritt ins Hauptstudium enden soll (vgl. v. HENTIG 1971)⁵. Zielsetzung war sowohl eine curriculare Veränderung der gymnasialen Oberstufe als auch eine Unterstützung der Studienreformatarbeit an den Hochschulen (einschließlich der Forcierung neuer hochschuldidaktischer Wege und der sogenannten „Öffnung der Hochschulen“); beides war mit dem Versuch verbunden, in der vierjährigen Ausbildung die Zäsur zwischen sekundärem Bereich und tertiären Bildungseinrichtungen zu überwinden. Insbesondere sollte das Spannungsverhältnis zwischen Allgemein- und Spezialbildung durch neue Typen von Unterrichtsarten aufgehoben werden (vgl. v. HENTIG 1980, HOFFMANN 1986, KOCH-PRIEWE 1990, LOHMANN 1990). Die in der BRD einzigartige Institution nimmt seit ihrer Gründung im Jahr 1974 jährlich etwa 200 KollegiatInnen im Alter zwischen 16 und 25 Jahren auf.

In unserem Zusammenhang ist bedeutsam, daß zusätzlich zu den o. g. Zielsetzungen die Förderung von *Chancengleichheit* eines der tragenden Institutionsziele ist, für das bei der Gründung des Oberstufen-Kollegs die Formel stand, „jeder durchschnittlich sozialisierte Jugendliche (sei) bei entsprechender pädagogischer Förderung zu einem wissenschaftlichen Studium befähigt“, unabhängig von seiner Schichtzugehörigkeit (vgl. A. DIETZ 1978, S. 52).

2.1 Der Aufnahmeschlüssel des Oberstufen-Kollegs

Um den Beweis für diese These liefern zu können, entschied sich die Einrichtung für einen in der Bundesrepublik ungewöhnlichen Aufnahmeschlüssel. Er sollte gewährleisten, daß die Kollegiatenschaft so zusammengesetzt ist, wie es der Bevölkerungsstruktur in NRW entspricht (6% Oberschicht, 44% Mittelschicht, 50% Unterschicht; analog zum Mikrozensus, vgl. KLEINING/MOORE 1968)⁶. Dieser *Schichtschlüssel* ist zwischen 1974 und 1988 bei der Aufnahme von KollegiatInnen angewendet worden⁷. Im Kontext der oben genannten Zahlen zur Repräsentanz von Arbeiterkindern an gymnasialen Oberstufen und Hochschulen wirkt dieses Aufnahmekriterium des Oberstufen-Kollegs mit 50% KollegiatInnen aus der Unterschicht als gravierender struktureller Einschnitt in die Bildungslandschaft.

Das Oberstufen-Kolleg hat weiterhin bei der Aufnahme von KollegiatInnen in bezug auf die *vertikale Durchlässigkeit* des Bildungssystems qualitativ andere Maßstäbe gesetzt: Nach dem bis 1983 geltenden Aufnahmeschlüssel optimierte das computergesteuerte Verfahren die Auswahlprozedur so, daß 30% der KollegiatInnen eines Jahrgangs aus Jugendlichen bestanden, die vor der Aufnahme am Oberstufen-Kolleg ein Gymnasium, weitere 30% die Realschule und 40% die Hauptschule sowie andere Schulen (einschließlich der Gesamtschulen) besucht hatten, d. h. sieben von zehn KollegiatInnen stammten nicht aus der Laufbahn der gymnasialen Mittelstufe. Die geringfügige Modifizierung des Aufnahmeschlüssels im Jahr 1984 trug Veränderungen im Bildungssystem Rechnung (Einführung des 10. Pflichtschuljahres u. a. m.), setzte aber wiederum einen einschneidenden Akzent: Der Anteil der KollegiatInnen *ohne Qualifikationsvermerk* am Oberstufen-Kolleg soll 50% betragen. Das heißt,

die Hälfte aller KollegiatInnen hätte innerhalb des Regelschulsystems keine Chance erhalten, eine gymnasiale Oberstufe zu besuchen (vgl. DREXLER u. a. 1984). Auch dieses Aufnahmekriterium dürfte für die Bundesrepublik einzigartig sein.

Der Aufnahmeschlüssel bezieht neben dem Schichtkriterium und der früheren Schulbildung das Geschlecht (Relation 50:50) und die frühere Berufsausbildung ein (33% mit Berufsausbildung, 66% ohne). Auf Grund der Kombination aller dieser Vorgaben und weiteren Auswahlkriterien, wie z.B. den beiden gewünschten Leistungsfächern, kann es bei der endgültigen Aufnahmequote zu in der Regel geringfügigen Abweichungen von den vorgegebenen Prozentangaben kommen; eine weitere Verzerrung kann dadurch entstehen, daß nach der Zusage durch die Institution nicht alle ausgewählten BewerberInnen die Ausbildung aufnehmen.

In bezug auf die Chance von *Ausländerkindern* zu weiterführender Bildung stellt das Oberstufen-Kolleg zum Regelschulsystem insofern eine Alternative dar, als auch die andernorts beschriebenen Selektionseffekte (vgl. z.B. BAKER/LENHARDT 1988; HANSEN/ROLFF 1990, S. 57) in diesem Fall nicht greifen, ohne daß jedoch eine besondere Quote für diese Gruppe vorgesehen wäre (vgl. PHILIPPI 1988): Der Anteil der ausländischen KollegiatInnen an allen KollegiatInnen betrug 1990 am Oberstufen-Kolleg 14%.

2.2 Die Erfolgsquote am Oberstufen-Kolleg

Die bei der Aufnahme neuer KollegiatInnen durch die Anwendung des Schichtschlüssels realisierte Chancengleichheit für Jugendliche aller Schichten schwindet am Oberstufen-Kolleg im Prozeß der vierjährigen Ausbildung nicht: DREXLER u. a. (1984) haben nachgewiesen, daß im Hinblick auf den Erwerb des Abschlusses am Oberstufen-Kolleg in den ersten Jahrgängen von KollegiatInnen (Jg. '74 bis '78) kein signifikanter Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Ausbildungserfolg besteht. Dies gilt ebenfalls für die nachfolgenden Jahrgänge (abgeschlossene Statistik bis einschließlich der Aufnahmejahrgänge '79 bis '83; PAREY/KÜCHLER 1989; vgl. Tabelle 1).

Mit einem Spektrum unterschiedlicher Untersuchungen und methodischer Herangehensweisen versucht die Institution, ihren Erfolg zu evaluieren: erstens stehen jährlich Daten aus dem Aufnahmeverfahren zur Verfügung (vor allem die zu den Kriterien des Sozialschlüssels), die ins Verhältnis zu Daten der Prüfungsstatistik beim Abschluß nach vier Jahren gesetzt werden (vgl. u. a. PAREY 1990); zweitens liegen innerhalb quantitativer Studien regelmäßig Befragungsergebnisse aus sogenannten „Eingangserhebungen“ und den Abschlußbefragungen nach vier Jahren Ausbildung vor (vgl. u. a. PAREY 1989); drittens wurde in einer Längsschnittuntersuchung qualitativ und quantitativ die Bewährung von ehemaligen KollegiatInnen während ihres Studiums an den Hochschulen gemessen (vgl. auch GLÄSSING 1986, GLÄSSING/ZINK 1984, BÖHNING u. a. 1985, BUCHHOLZ u. a. 1985; die Studiendaten bzw. der weitere Bildungsweg der Absolventen werden regelmäßig erfaßt). Viertens existieren Verlaufsstudien zu bildungsbiographischen Entwicklungen von KollegiatInnen innerhalb ihrer vierjährigen Ausbildungszeit am Oberstufen-Kolleg (KOCH-PRIEWE 1987).

Die o. g. Untersuchungen belegen weiterhin, daß am Oberstufen-Kolleg ehemalige HauptschülerInnen (einschließlich der GesamtschülerInnen) ebenso

Tabelle 1: Kriterien des Aufnahmeschlüssels am Oberstufen-Kolleg
(Aufnahmejahrgänge 1979-1983) N = 1048

	Ausbildung aufgenommen	erfolgreich abgeschlossen	Signifikanz
Schichtzugehörig- keit			
US	48,8%	48,9%	n.s.
MS	45,8%	44,7%	
OS	5,4%	6,3%	
Geschlecht			
weiblich	45,1%	47,4%	n.s.
männlich	54,9%	52,6%	(p = 0.056)
bisheriger Schulbesuch			
HS/sonstige Sch.	46,6%	44,9%	n.s.
Realschule	30,2%	31,5%	
Gymnasium	23,3%	23,6%	
Qualifikations- vermerk			
mit QV	39,2%	41,3%	n.s.
ohne QV	60,8%	58,7%	(p = 0.085)
Berufserfahrung			
mit B.	35,9%	37,0%	n.s.
ohne B.	64,1%	63,0%	
Alter bei Aufnahme			
15 – 18 J.	40,9%	41,9%	s. p ≤ 0.05
19 – 21 J.	36,8%	38,7%	
22 – 25 J.	22,2%	19,4%	

häufig erfolgreich sind wie ehemalige GymnasiastInnen bzw. RealschülerInnen (vgl. PAREY/KÜCHLER 1989) und daß z.B. unter den KollegiatInnen, die keinen Qualifikationsvermerk erhalten haben (vgl. Tabelle 2), diejenigen aus der Mittelschicht signifikant seltener den Oberstufen-Kolleg-Abschluß erwerben als KollegiatInnen aus der Unter- und Oberschicht.

Das Oberstufen-Kolleg ist also – im Unterschied zu den gymnasialen Oberstufen – in der Lage, Jugendliche aus „bildungsfernen“ Schichten so zu fördern, daß sie die Ausbildung genauso häufig erfolgreich abschließen wie KollegiatInnen aus der Mittel- und Oberschicht. Wie die KollegiatInnenstatistik des Oberstufen-Kollegs für die Aufnahmejahre '79 bis '83 zeigt, hat die Einrichtung de facto mehr als 50% KollegiatInnen aufgenommen, die keinen Qualifikationsvermerk erworben haben. Beim Vergleich der Quoten für den erfolgreichen Abschluß der Oberstufen-Kolleg-Ausbildung besteht für alle bisherigen Jahrgänge zwischen den KollegiatInnen ohne und den KollegiatInnen mit Qualifikationsvermerk statistisch kein signifikanter Unterschied. Das

Tabelle 2: Kontrollierte Variablen

Aufnahmejahrgänge 1979-1983 N = 1048

konstante Variable	zweite Variable	Signifikanz
nur Koll. ohne QV	Schichtkriterium: MS seltener erfolgreich	s. $P \leq 0.05$
nur Koll. ohne Beruf	Schichtkriterium: US seltener erfolgreich	n.s. ($p = 0.064$)

heißt, KollegiatInnen ohne diesen Qualifikationsvermerk realisieren ihren Abschluß am Oberstufen-Kolleg mit der gleichen Wahrscheinlichkeit wie die mit Vermerk (obwohl sich der statistische Trend in der erwarteten Richtung bewegt).

Daß das Schichtkriterium nicht im hohen Prozentanteil von KollegiatInnen ohne Qualifikationsvermerk aufgeht, zeigen die Berechnungen von PAREY (1990) für die Jahrgänge '86-'88; Von den etwa 60% KollegiatInnen ohne Qualifikationsvermerk kommen gleich viele aus der Unterschicht wie aus der Mittelschicht (d. h. etwa 30% der KollegiatInnen sind Unterschichtangehörige und haben keinen Qualifikationsvermerk erworben).

In diesem Zusammenhang soll nicht unerwähnt bleiben, daß bezüglich des Studienerfolgs am Oberstufen-Kolleg keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede feststellbar waren (in den letzten Jahren zeigt sich vielmehr ein neuer Trend: Kollegiatinnen schließen die Ausbildung häufiger erfolgreich ab als Kollegiaten; vgl. PAREY/KÜCHLER 1989)⁸.

Ob die Förderung der Gruppe von KollegiatInnen, die entweder aus der Unterschicht kommen und/oder vorher die Hauptschule besucht haben und/oder keinen Qualifikationsvermerk erhalten haben, mit einer Nivellierung des Gesamtniveaus der Ausbildung erkauft wird, ist bisher systematisch nicht untersucht worden. Die staatliche Schulaufsicht, die seit Jahren die Prüfungsarbeiten der KollegiatInnen des Oberstufen-Kollegs begutachtet, attestiert jedoch – gemessen an Leistungen im gymnasialen Abitur – regelmäßig die Gleichwertigkeit des am Oberstufen-Kolleg erreichten Prüfungsniveaus. In einer von der Unterrichtsforschung des Oberstufen-Kollegs durchgeführten Längsschnittuntersuchung zeigt sich, daß die ehemaligen KollegiatInnen während des Studiums in ihren Leistungen durch DozentInnen der Universität mindestens ebenso gut beurteilt werden wie StudentInnen, die an gymnasialen Oberstufen Abitur gemacht haben (vgl. u. a. GLÄSSING 1986, S. 297 ff., vgl. auch KNOSTMANN 1984)⁹.

Die Erfolgsquote des Oberstufen-Kollegs hat durchaus auch Schattenseiten: DREXLER u. a. (1984, S. 441) haben in ihrer Untersuchung der Jahrgänge '74 bis '78 darauf hingewiesen, daß die Aufhebung schichtenspezifischer Selektion am Oberstufen-Kolleg einhergeht mit einer relativ hohen Abbrecher-Quote (28,6%). Die Erwartung der AutorInnen, daß diese Quote in den achtziger

Jahren eher zunehmen würde, bestätigt sich trotz eingeleiteter „Frühwarnsysteme“ (inzwischen liegt sie bei 32,8%; vgl. PAREY/KÜCHLER 1989); sie ist aber bis auf das Aufnahmealter (siehe Tabelle 1) statistisch ohne signifikanten Effekt in Bezug auf die Kriterien des Sozialschlüssels. Die Mannigfaltigkeit der weiteren Probleme bei der Verwirklichung des Reformansatzes (von den Schwierigkeiten beim Unterrichten im Großraum bis hin zur drohenden Überalterung des Kollegiums) muß jeden ernsthaften Beobachter davon abhalten, das Oberstufen-Kolleg zum „Mekka der Pädagogik“ stilisieren zu wollen. Unter dem Thema der Verhinderung schichtenspezifischer Auslese provozieren die hier vorgestellten Ergebnisse jedoch Fragen nach Erklärungsansätzen.

3. Erklärungsansätze

Daß sich die Erfolgsquoten der SchülerInnen im Bereich der gymnasialen Oberstufe je nach Schichtzugehörigkeit und vorher besuchtem Schultyp unterscheiden, während das am Oberstufen-Kolleg nicht gilt, bedarf einer Erklärung. Eine der Hypothesen betrifft die Zusammensetzung der BewerberInnen und der KollegiatInnenschaft.

Die Hypothese, die Ergebnisse hinsichtlich Chancengleichheit seien möglicherweise auf die positive Selbstauslese der BewerberInnen aus der Unterschicht zurückzuführen – es seien darunter viele Jugendliche, die eine besondere Aufstiegs- und Schulmotivation mitbringen (analog zu Studierenden des Zweiten Bildungswegs) – ist weder für die ersten Aufnahmejahrgänge des Oberstufen-Kollegs noch für die seit Ende der 70er Jahre aufgenommenen KollegiatInnen nachzuweisen. Indikator für eine Aufstiegsorientierung von KollegiatInnen wären z. B. die in der Eingangsbefragung vor Studienbeginn angegebenen, mit der späteren Berufstätigkeit verbundenen Ziele: Es zeigt sich jedoch, daß für alle seit 1974 aufgenommenen KollegiatInnen das spätere „soziale Ansehen“ und der „Einfluß“ gleichermaßen unwichtig sind. In einer Liste von mit dem Berufsleben verbundenen Zielen rangieren diese beiden Bereiche über alle Jahrgänge konstant auf den (vorletzten) Rangplätzen 7 und 8. Hierbei zeigen sich niemals statistische Differenzen oder Trends zwischen den sozialen Schichten. Nach den Gründen für den Besuch des Oberstufen-Kollegs gefragt, geben seit 1974 tendenziell mehr KollegiatInnen der Unterschicht als der Mittel- und Oberschicht den „Reformcharakter“ des Oberstufen-Kollegs an (vgl. PAREY 1979). Die Möglichkeit, später ein Hochschulstudium aufzunehmen, ist für KollegiatInnen aus der Unterschicht weniger wichtig als für die KollegiatInnen aus der Mittel- und Oberschicht (ebd.).

Gegen die These der höheren Schulmotiviertheit der Jugendlichen aus der Unterschicht spricht auch, daß diese KollegiatInnen häufiger ihr Spezialfach mit der Begründung wählen, daß sie sich damit „keine allzu große Mühe auf-laden“ (eigene Berechnungen aus der Eingangsbefragung). Mit der Motivation von StudentInnen, die über den ZBW zum Abitur gekommen sind, sind die unten stehenden KollegiatInnenaussagen vergleichbar: StudentInnen, die den ZBW absolviert haben, verbinden mit ihrer Studienfachwahl öfter als andere einen gesellschaftspolitischen Anspruch (vgl. BORCHERT 1986b, S. 230). Auch

am Oberstufen-Kolleg kann ein statistischer Trend beobachtet werden, daß KollegiatInnen aus der Unterschicht häufiger als andere angeben, das gewählte Fach sei ihnen nützlich bei der Umsetzung ihrer gesellschaftspolitischen Vorstellungen.

In den achtziger Jahren hatten überdurchschnittlich viele der aufgenommenen KollegiatInnen vor dem Besuch des Oberstufen-Kollegs Probleme damit, einen Platz im gewünschten Ausbildungsberuf zu bekommen. Das Oberstufen-Kolleg war in dieser Zeit für eine relevante Gruppe die einzige Möglichkeit, das Abitur zu erwerben. Dieser Grund für den Besuch des Oberstufen-Kollegs galt aber für KollegiatInnen aus Mittel- und Unterschicht gleich häufig (seit Ende der achtziger Jahre nehmen diese Gründe in allen Gruppen gleichmäßig ab; vgl. PAREY 1989). Die Entscheidung für die Einrichtung entsprang in beiden Gruppen eher der Ausbildungsnot als der bewußten Aufstiegsorientierung, die für Studierende des ZBW häufiger der Grund ist, einen schon innegehabten sicheren Arbeitsplatz aufzugeben, um die Studienplatzberechtigung zu erwerben.

Nach den vorliegenden Analysen der KollegiatInnenpopulation erscheint die Vermutung, daß die Verhinderung schichtenspezifischer Selektion in der Ausbildung am Oberstufen-Kolleg ein Effekt der ungewöhnlich guten Voraussetzungen der BewerberInnen aus der Unterschicht ist, weniger plausibel¹⁰. Für eine besondere Motivationskonstellation der KollegiatInnen spricht allerdings, daß unter ihnen im Vergleich zur Shell-Studie '85 signifikant mehr Jugendliche sind, die eine Lehre abgebrochen haben. Trotzdem ist der Anteil der Jugendlichen, die im Regelschulsystem „sitzengeblieben“ sind, am Oberstufen-Kolleg nicht höher als im Durchschnitt – die KollegiatInnenschaft stellt insofern auch keine negative Selbstaussage dar (POPKEN 1987). Die Möglichkeit, am Oberstufen-Kolleg Kinder aus der Unterschicht (und ehemalige Haupt- und RealschülerInnen sowie SchülerInnen ohne Qualifikationsvermerk) konstant erfolgreich zu fördern, bestärkt eher die Zweifel an der Begründetheit bestehender Bildungsbarrieren im Regelbereich.

3.1 Curriculare Bedingungsfaktoren für die Aufhebung schichtenspezifischer Selektion am Oberstufen-Kolleg

Das auf Unterrichtsinhalte bezogene Erklärungsmodell für Selektionseffekte im Bildungswesen von ROLFF (s. o.) wird durch die Ergebnisse einer Studie von DIPPELHOFER-SIEM (1985 und 1986) gestützt: Aus ihnen ergeben sich Hinweise auf die Schwächen im curricularen Angebot der *Universitäten*, die für StudentInnen aus Arbeiterfamilien Irritationen im Studium auslösen: Solche StudentInnen kritisieren Lehrveranstaltungen häufiger, weil sie „zu wenig dazu ermutigt werde(n), *eigene Vorschläge* für die zu behandelnden Inhalte einzubringen und *Kritik* an der Lehrveranstaltung zu üben, in den Forschungsprozeß Einblick zu nehmen¹¹ und insgesamt über gesellschaftliche Folgen wissenschaftlicher Arbeit zu sprechen“ (ebd., 1985, S. 135, Hervorhebungen von KOCH-PRIEWE). Sie möchten signifikant häufiger als andere StudentInnen, daß theoretisches Wissen auf *Alltagsprobleme* angewendet wird, was im Studium ihrer Meinung nach zu kurz kommt¹². Daß das *gesellschaftspolitische Selbstverständnis* der Universitäten nicht genügend diskutiert wird, macht ihnen die

Identifikation mit dieser Institution etwas schwerer als anderen StudentInnen, wenngleich sie über „ein differenziertes Urteilsvermögen und über dieselben Fähigkeiten verfügen, sich mit den Umweltbedingungen und Anforderungen des Studiums auseinanderzusetzen wie Studierende anderer sozialer Herkunft“ (ebd., 1985, S. 136; vgl. auch BARGEL u. a. 1987, BÖTTCHER u. a. 1988, WALTER 1988).

3.2 Analoge Ergebnisse zu Untersuchungen über studierende Arbeiterkinder

Die Untersuchungen der Studienschwierigkeiten von Arbeiterkindern an den Hochschulen und die Erforschung der Situation von KollegiatInnen am Oberstufen-Kolleg liefern in weiten Bereichen übereinstimmende Ergebnisse. Z.B. deckt sich der Bericht über die Konstanzer Untersuchung in vielen Punkten mit den Ergebnissen der Längsschnittstudie des Oberstufen-Kollegs (zu Vergleichsanalysen zwischen den Absolventen des Oberstufen-Kollegs mit Absolventen der Neuen Gymnasialen Oberstufe im Hauptstudium vgl. BÖHNING u. a. 1985; BUCHHOLZ u. a. 1985, GLÄSSING 1986 und GLÄSSING/ZINK 1984). Es ist charakteristisch für die soziale Zusammensetzung der KollegiatInnen des Oberstufen-Kollegs, daß sie z. B. zu Beginn und im Verlauf ihres Studiums „an der Universität Tendenzen zur Geringschätzung *berufsbezogener Ausbildung* und eine Reduzierung entsprechender Veranstaltungen gegenüber dem Oberstufen-Kolleg“ kritisieren (GLÄSSING 1986, S. 138). Aus der Retrospektive erscheinen ihnen sogar die am Oberstufen-Kolleg erhaltenen Informationen über berufspraktische Bezüge eines Studienfaches nicht ausreichend (vgl. auch FUNKE u. a. 1986, S. 94, in deren Untersuchung der Hans-Böckler-StipendiatInnen die häufigste Kritik am Studium den „fehlenden Bezug der Ausbildung zu praktischen Problemen“ betraf).

Hingegen erleben die KollegiatInnen am Oberstufen-Kolleg relativ weitgehende Möglichkeiten, den Verlauf von *Lehrveranstaltungen mitzuplanen* (GLÄSSING 1986, S. 138): „Die Kollegiaten werden an der Planung und Auswertung der Kurse beteiligt, und dies vollzieht sich nach ihren Angaben in einer angstfreien und kollegialen Atmosphäre“ (ebd., S. 138; 218ff.). Sowohl StudentInnen als auch die ehemaligen KollegiatInnen sehen – nach zwei und mehr Semestern universitären Studiums – an den Hochschulen in weitaus geringerem Maße Möglichkeiten zu Mitbestimmung verwirklicht.

„Mitbestimmung wird nicht nur organisatorisch verstanden, sondern auch als aktive Teilnahme an der Strukturierung des Unterrichts und an der Auswahl der Lernziele des Unterrichts. Diese Mitwirkung an den Lernprozessen ist Voraussetzung für die Selbststeuerung künftiger Lernprozesse“ (ebd., S. 217)¹³.

KollegiatInnen aus unteren sozialen Schichten bringen durch die ausgeweiteten Mitbestimmungsmöglichkeiten solche Lernformen und Lerninhalte ein, die ihrem Lernstil angemessen sind und die ihnen eine Weiterentwicklung erlauben (vgl. auch BAUER 1990, S. 230f.). „Kollegiaten der Unterschicht geben häufiger an, daß sie gelernt haben, *Fachkenntnisse* nutzbringend auf eigene

Probleme anzuwenden“ (GLÄSSING 1986, S. 236). Ihnen ist wie den StudentInnen aus Arbeiterfamilien das Verknüpfen der „Ausbildung mit gesellschaftlichen Gegebenheiten“ wichtig (ebd., S. 236). Nach ihren eigenen Aussagen sind dies für sie gute Voraussetzungen für das erfolgreiche Aneignen von Lehrinhalten.

Nach BARGEL und HÖPFINGER (1986, S. 150) fällt den Kindern von Arbeitern an der Hochschule schwerer als anderen, „... ihre eigenen Gedanken in Worte zu fassen oder sich an der Diskussion in den Lehrveranstaltungen zu beteiligen“. Die am Oberstufen-Kolleg befragten AnfängerInnen berichten über ihre frühere Schulzeit ähnliches: Statistisch signifikante Differenzen zwischen KollegiatInnen aus Unter- und Mittelschicht (bzw. solchen aus Unter- und Oberschicht) lassen sich z. B. bei folgenden Items finden: „Es fiel mir schwer, eigene Ideen in Worte zu fassen“ und „Ich wollte etwas sagen, hatte aber keinen Mut“ (PAREY/KÜCHLER 1990, S. 4). KollegiatInnen aus der Unterschicht bejahten diese Aussagen häufiger.

Nach BARGEL und HÖPFINGER bestehen weitere Handicaps für Arbeiterkinder: „Es fällt ihnen zudem tendenziell schwer herauszufinden, was die Dozenten von ihnen erwarten und deren abstrakte Sprache zu verstehen, sowie Hausarbeiten anzufertigen“ (BARGEL/HÖPFINGER 1986, S. 150). Dies gilt offenbar schon innerhalb schulischer Lernprozesse: Denn KollegiatInnen aus der Unterschicht geben signifikant häufiger als MittelschichtkollegiatInnen an, daß sie in der Schule oft Mühe hatten, den Gesprächen zu folgen (eigene Berechnungen aus der Eingangsuntersuchung, Jg. 88). Arbeiterkinder wollen auch mehr „Beratung und Betreuung durch Lehrende“ (BARGEL/HÖPFINGER 1986, S. 163), auch wenn es um Lern- und Arbeitsschwierigkeiten geht. Dies gilt besonders für Kinder von un- und angelernten Arbeitern (S. 166). Für sie ist das Studium besonders belastend, und hier gilt die These von der „Entfremdung“ an der Hochschule (vgl. FUNKE u. a. 1986, WALTER 1986).

Am Oberstufen-Kolleg scheint es möglich zu sein, diesen Tendenzen der „Entfremdung“ von Institutionen des Bildungssystems entgegenzuwirken: Nach der vierjährigen Ausbildung am Oberstufen-Kolleg bescheinigen z. B. die Aufnahmejahrgänge '83 und '84 den Lehrenden, daß „sie sich (von ihnen; Anm. der Autorin) häufig gut individuell betreut gefühlt haben“ (PAREY/KÜCHLER 1990, S. 4). Nimmt man die persönliche Lesefreudigkeit als Indikator für den Zuwachs an Bildungsorientierung, so zeigt sich, daß am Abschluß der Ausbildung der Aussage „Ich lese jetzt lieber Texte als früher“ mehr Angehörige der Unterschicht als der Mittelschicht zustimmen (desgleichen KollegiatInnen ohne Qualifikationsvermerk und KollegiatInnen aus „sonstigen“ Schulen, also vor allem ehemalige Haupt- und GesamtschülerInnen; ebd., S. 5)¹⁴.

Wie auch in der Untersuchung von DIPPELHOFFER-STIEM nachgewiesen werden konnte, studieren StudentInnen aus Arbeiterfamilien – ebenso wie die KollegiatInnen des Oberstufen-Kollegs, die aus der Unterschicht kommen – genauso erfolgreich wie die AbiturientInnen der Neuen Gymnasialen Oberstufe¹⁵.

Curriculare Elemente (im weiteren Sinne des Wortes – eingeschlossen z. B. Sozialformen des Lernens als Bestandteil des *hidden curriculum*) sind als Fak-

toren zu begreifen, die das Oberstufen-Kolleg grundsätzlich von vielen Einrichtungen des Regelschulsystems unterscheiden und die die Verwirklichung von Chancengleichheit mittragen: Auch BOURDIEU und PASSERON (1971) haben die These zu untermauern versucht, daß die schichtenspezifische Benachteiligung im Bildungswesen mit Fragen der Didaktik und Methodik sowie der curricularen Konzeptionen zusammenhängt (siehe ebenfalls BÖTTCHER 1985 und BOURDIEU 1987, S. 120 ff.). Die Curricula des Oberstufen-Kollegs berücksichtigen in der Regel die oben erwähnten, von Arbeiterkindern gewünschten Inhalte und Lernformen. Das Studium ist anwendungsorientierter und praxisnäher, Vorschläge der KollegiatInnen sind konstitutiv für die vielen Lehrveranstaltungen und Leistungsnachweise. Zu Kurskritik wird aufgefordert, und viele Lehrende greifen sie relativ bereitwillig auf; auch haben gesellschaftliche Folgen wissenschaftlicher Entwicklungen regelmäßig ihren Platz im Unterricht.

Die folgenden Überlegungen sollen zeigen, daß sich diese – im oben genannten weiten Sinn – curricular zu verstehenden Elemente jedoch nur zusammen mit anderen Faktoren in einem Set von Maßnahmen verwirklichen lassen, weil viele von ihnen unmittelbar mit veränderungsbedürftigen internen Strukturen von Bildungseinrichtungen zusammenhängen. Wie hat die Struktur der Einrichtung Oberstufen-Kolleg diese Entwicklungen ermöglicht?

3.3 Strukturelle Bedingungsfaktoren für die Aufhebung schichtenspezifischer Selektion am Oberstufen-Kolleg

Auf der Suche nach weiteren Erklärungen für Möglichkeiten der Aufhebung schichtenspezifischer Selektion im Bildungswesen eignen sich die erhobenen Daten und Schlußfolgerungen zum Thema „gute Schulen – schlechte Schulen“ – vor allem ist hier die Rutter-Studie zu nennen – als Erklärungsfolie dafür, wie strukturelle Besonderheiten des Oberstufen-Kollegs zur Förderung der Chancengleichheit beigetragen haben (vgl. dazu ROLFF 1990; s. a. KLAFFKI 1989).

a) Schulstruktur und Organisation

Der *Spielraum für Lehrende*, den die Rutter-Studie (RUTTER u. a. 1980, S. 210) als einen wichtigen Faktor für erfolgreiche Schulen herausfiltert, ist am Oberstufen-Kolleg sehr hoch: Die Lehrenden entwickeln alle Fachcurricula selbst und unterziehen sie von Zeit zu Zeit einer Revision. Sie kooperieren dabei mit ihren FachkollegInnen, die gemeinsam über den gültigen Lehrplan entscheiden. Die Identifikation der meisten KollegInnen mit der Einrichtung ist daher recht hoch – sie lebt vom persönlichen Engagement des gesamten Kollegiums. Nach RUTTER u. a. (1980, S. 222 ff.) liegt darin eine weitere günstige Voraussetzung für einen hohen Leistungserfolg der SchülerInnen. Aus den Untersuchungen zur Organisationsentwicklung (OE) ist der belebende Effekt der Ausweitung von Selbstorganisationselementen bekannt; und wo er sich auf

Schulen übertragen läßt, stellte sich damit eine neue Schulqualität her (vgl. WENZEL u.a. 1990).

Hinzu kommt, daß der hohe Handlungsspielraum, der Lehrende von vielen äußeren Zwängen traditioneller Schulen befreit, auch an die KollegiatInnen weitergegeben werden kann und ihnen in vielen Fällen eine hohe Verantwortlichkeit für die Unterrichtsgestaltung einräumt – nach RUTTER u. a. (ebd., S. 210) ebenfalls eine gute Voraussetzung für den Schulerfolg. Durch die partielle Aufhebung der rein fachbezogenen Arbeit im zeitlich sehr ausgedehnten fächerübergreifenden Unterricht (vgl. v. HENTIG 1980) wird es möglich, daß Alltagsprobleme stärker zum Ausgangspunkt wissenschaftlicher Fragestellungen werden. Der obligatorische (pro Semester dreiwöchige) Projektunterricht dient der Anwendung erworbener Kenntnisse in konkreten Arbeitszusammenhängen. Hierbei ergeben sich viele gemeinsame Aktivitäten des praktischen Lernens von Lehrenden und KollegiatInnen, die einen engen schulischen Rahmen sprengen und persönliches Kontaktaufnehmen fördern (ebd., S. 217). Bei Aktivitäten im Rahmen der Öffnung von Schule in städtisches Leben und die Region entstehen informelle Lerngelegenheiten. In vielen Fällen kann zwischen Lehrenden und KollegiatInnen ein vertrauensvolles Verhältnis entstehen, das aus der Verbundenheit und dem gemeinsamen Engagement für eine „dritte Sache“ gewachsen ist.

ROLFF (1990) liefert eine interessante Interpretation von HELMKE (1988): Die „simultane Zielerreichung“ (von Leistungssteigerung und Verringerung der klasseninternen Streuung der Leistung) scheint in heterogenen Klassen von einer Reihe von Faktoren abzuhängen, von denen am Oberstufen-Kolleg viele durch die ungewöhnliche Struktur der Einrichtung vorausgesetzt werden können: Die von HELMKE genannte „*Lehrstofforientierung*“ ist dort durchführbar, weil angesichts der vielen Möglichkeiten zu interessengeleiteten Kurswahlen und Mitbestimmung *in* den Kursen klassische *Disziplinstörungen* nicht stattfinden; die Auflösung einer starren Fixierung an vorgegebene Lehrpläne und Zeittakte für Klausurtermine ermöglichen im Oberstufen-Kolleg zusammen mit niedrigen Kursstärken eine *höhere Individualisierung* und „*Langsamkeitstoleranz*“ des Unterrichts. Zugleich fördert die Einrichtung *Kleingruppenarbeit*, die einen Bezug zur notwendigen „*Adaptivität*“ der Lehrenden hat (HELMKE 1988, S. 56, 63). Daß Kleingruppenarbeit erfolgreich geübt worden ist, bestätigen die meisten KollegiatInnen der Prüfungsjahrgänge '83 bis '88: die Mehrzahl von ihnen stimmt gegen Ende ihrer Ausbildung am Oberstufen-Kolleg der Aussage zu, daß sie die Arbeit in Kleingruppen jetzt gut vorantreiben können (PAREY/KÜCHLER 1990, S. 4).

b) Heterogenität

Die AutorInnen der Rutter-Studie ziehen aus ihren umfangreichen empirischen Studien an Schulen mit sehr unterschiedlicher sozialer Zusammensetzung die weitere Schlußfolgerung, daß entscheidend für ein hohes Leistungsniveau der SchülerInnen ein „angemessener“ (sie meinen damit: durchschnitt-

licher) Anteil leistungsstarker SchülerInnen in einer Schule ist (ebd., S. 211) und nicht ein besonders hoher Anteil leistungsstarker SchülerInnen.

„Der entscheidende Effekt beruhte demnach nicht auf *individuellen* Eingangsvoraussetzungen, sondern auf der jeweiligen Zusammensetzung der Gruppe; und dieser Gruppen-Effekt betraf wiederum nicht nur einzelne Klassen, sondern jeweils die gesamte Schule“ (ebd., S. 235). Und weiter: „Eine ungünstige Zugangszusammensetzung hatte keineswegs in jedem Fall negative Auswirkungen auf die Schulsituation“ (ebd.).

Gerade die *Heterogenität* der SchülerInnenzusammensetzung bewirkte den Erfolg der SchülerInnen aus den Gruppen mit niedrigen Eingangsvoraussetzungen. ROLFF (1990) plädiert daher für ein „*Talent-Mix*“¹⁶. Am Oberstufen-Kolleg ist die durch den Aufnahmeschlüssel realisierte Heterogenität der KollegiatInnen ein wesentlicher Bestandteil des Sets von curricularen und strukturellen Innovationen, die den Erfolg der Einrichtung bei der Förderung von Jugendlichen aus Unterschichtfamilien erklären. Daß das Oberstufen-Kolleg diese Gruppe fördern konnte, mußte angesichts der weiterhin stagnierenden Entwicklungen zu mehr Chancengleichheit im Bildungswesen besonders hervorgehoben werden.

Die oben genannten Untersuchungen stützen die Annahme, daß die *institutionellen* Voraussetzungen – im weiten Sinne curriculare wie strukturelle – der schichtenspezifischen Selektion von KollegiatInnen entgegengewirkt haben. Es ist zu bedauern, daß weder Hochschulen noch die gymnasialen Oberstufen die ehemals mit ähnlicher Zielrichtung angestrebten Curriculum- und Strukturreformen in der entsprechenden Weise zu Ende geführt haben; sie hätten die ungleiche Verteilung von Bildungschancen möglicherweise noch stärker abbauen helfen können.

4. Folgerungen für weitere Untersuchungen und für aktuelle bildungspolitische Akzentsetzungen

Entwicklungs- und Veränderungsbedarf im Bildungswesen besteht trotz der allgemein höheren Bildungsbeteiligung und der vermeintlichen Überfüllung von Gymnasien und Universitäten, weil sich die strukturellen Ungleichgewichte nur ungenügend haben vermindern lassen bzw. sich verstärkt haben. Die Curricula der Gymnasien und der Hochschulen haben sich nicht angemessen gewandelt, um die sozialen Selektionseffekte aus der Zeit vor der Expansion im Bildungswesen aufzuheben. Auch Schulstrukturen haben sich nur sehr gemäßigt gewandelt (vgl. v. FRIEDEBURG 1989; v. HENTIG 1990). Daß dies auch aus der Perspektive der zunehmenden Internationalisierung heraus notwendig sein wird, untermauern die hohen Abiturientenquoten aus Japan (ca. 90% eines Jahrgangs) ebenso wie die Zielperspektive des französischen Erziehungswesens (80% Abiturienten). Der Vorstandsvorsitzende von VW, CARL A. HAHN, plädierte daher für den „Facharbeiter mit Abitur“ (SÜDDEUTSCHE ZEITUNG vom 2./3.9.1989).

Das Oberstufen-Kolleg hat die Absicht, auch in Zukunft solche Elemente im

curricularen Angebot zu erforschen und für ihre Verbreitung zu werben, die Medium einer besseren Förderung von KollegiatInnen bildungsferner Schichten sind. Von der intensiven Unterstützung bei der Übertragung von curricularen Elementen sowie Sozialformen und weiteren Strukturmerkmalen des Oberstufen-Kollegs auf Einrichtungen des Regelschulsystems erwartet das Reformprojekt, daß mehr Kindern aus bildungsfernen Schichten Chancen für eine bessere Ausbildung gewährt werden können.

Anmerkungen

- 1 Um weitere Duplizierungen zu vermeiden, verweise sich auf deren Literaturübersicht in diesem Heft; siehe auch zur historischen Untersuchung die Monographie von v. FRIEDEBURG (1989) sowie das Datenmaterial von RODAX (1989).
- 2 Vgl. KANDERS/ROLFF (1990): 1989 wollten 56% aller Eltern, daß ihr Kind die Hochschulreife erwirbt.
- 3 Vgl. ROLFF (1990); auch FEND (1990, S. 699): „Die soziale Selektivität ist in Deutschland, Österreich und der Schweiz besonders groß.“ Auch in der DDR hat – vor der Vereinigung – die herrschende Funktionärsschicht das weiterbildende Schulsystem als Selbstrekrutierungsinstrument genutzt: Nach einer Untersuchung des HIS sank zwischen 1977 und 1989 die Quote der StudentInnen, deren Väter Facharbeiter waren, von 34% auf 19%, während der Anteil von Akademikerkindern stieg (LESZCZENSKY/FILARETOW 1990, S. 59; vgl. auch WATERKAMP 1990).
- 4 Nach FEND (1990, S. 706) besteht die moderne Schichtenspezifität darin, daß Eltern in gehobenen Schichten eher als in unteren zu kompetenten „Bildungsmanagern“ ihrer Kinder werden und auch bei krisenhafter Entwicklung ein Arrangement durchsetzen, das eine weiterführende Bildung ihrer Kinder ermöglichen soll.
- 5 Die beim Übergang anzurechnenden Semesterzahlen sind inzwischen je nach Studienfach und Hochschule recht unterschiedlich; einzelne Fächer, wie z.B. die juristischen Fakultäten, erkennen keine und andere nur in geringem Maße Grundstudienleistungen an.
- 6 Vgl. Projektgruppe „Aufnahmeschlüssel“ des Oberstufen-Kollegs/Gesellschaft für Mathematik und Datenverarbeitung Bonn (1975).
- 7 W. DREXLER u. a. (1984). Der Schichtschlüssel (als ein Teil des Aufnahmeschlüssels) ist 1989 durch Erlaß des Kultusministeriums von NRW gegen den Wunsch des Oberstufen-Kollegs für drei Jahre ausgesetzt worden. Die Frage des Schichtschlüssels hat allerdings im Augenblick für die Einrichtung an Schärfe verloren, als das computergestützte Auswahlverfahren einen vierfachen BewerberInnenüberhang erforderte, der im Zusammenhang mit demographischen Gründen gegen Ende der 80er Jahre nicht mehr erreicht werden konnte. Dadurch gewannen die Fachpräferenzen bei der Auswahl an Bedeutung. Zu Forschungszwecken wird die Schichtzugehörigkeit der BewerberInnen weiterhin erfaßt.
- 8 Dies entspricht der Entwicklung in den gymnasialen Oberstufen; vgl. dazu HURIELMANN/RODAX (1986), RODAX (1987), SCHLÜTER/METZ-GÖCKEL (1989).
- 9 Zur Frage, ob sich die Förderung schwächerer und leistungsstärkerer SchülerInnen im Unterricht wechselseitig ausschließen könnte, verweise ich auf die Kontroverse zwischen TREIBER und WEINERT (1985) sowie WEINERT (1988) und der Bielefelder Autorengruppe (BECK u. a. 1988a und b); vgl. auch BAUMERT u. a. (1987 und 1989) und HELMKE (1988); eine interessante Interpretation erfolgt bei ROLFF (1990).
- 10 Im übrigen liegen keine repräsentativen empirischen Angaben darüber vor, wie

- groß die durchschnittliche Schul- und Aufstiegsmotiviertheit von Jugendlichen aus der Unterschicht ist, so daß eine Vergleichsuntersuchung schwerfallen würde.
- 11 Nach BORCHERT (1986, S. 238) empfanden die StudentInnen, die geringen sozialen Status haben und „Bildungsaufsteiger“ sind, stärker als andere „unsichere Kommunikation und fehlendes Selbstvertrauen in universitären Arbeitszusammenhängen“.
 - 12 Am Oberstufen-Kolleg konnten ähnliche Unterschiede schon bei der Studienfachwahl festgestellt werden. Befragt nach ihren Gründen, gaben KollegiatInnen aus der Unterschicht signifikant häufiger als solche aus der Mittelschicht an, daß sie ein Fach wählen, weil es ihnen hilft, Zusammenhänge im Alltag besser zu verstehen (eigene Berechnungen, Eingangsuntersuchung, Jg. '88).
 - 13 Vgl. auch BORCHERT (1986): StudentInnen mit geringem sozialen Status und die „Bildungsaufsteiger“ sagen häufiger als andere: Studenten sollten „viel mehr Einfluß auf die Gestaltung an der Hochschule nehmen“.
 - 14 Daß Unterschiede hinsichtlich der jeweiligen Voraussetzungen in den vier Jahren Ausbildung nicht völlig verschwinden, belegt die Aussage der KollegiatInnen ohne Qualifikationsvermerk, von denen zum Zeitpunkt ihres Abschlusses am Oberstufen-Kolleg eine größere Anzahl noch Probleme mit dem selbständigen Arbeiten hat als von den KollegiatInnen mit Qualifikationsvermerk.
 - 15 Mit Absicht sind bisher am Oberstufen-Kolleg die Abschlußnoten aus der Prüfungsstatistik nicht mit den Sozialdaten gekoppelt worden. Fallstudien liefern den Hinweis, daß sich die Noten der AbsolventInnen unterschiedlicher Schichten in der Fremdsprachenprüfung (als Teil der Vorprüfungen) und den mündlichen Abschlußprüfungen unterscheiden (sie sind um etwa eine halbe Kommastelle schlechter); in der Gesamtnote verschwindet diese Differenz fast völlig.
 - 16 Vgl. YATES (1972) und PASSOW (1972).

Literatur

- BAKER, D./LENHARDT, G.: Ausländerintegration, Schule und Staat. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 40 (1988), H. 1, S. 40–61.
- BARGEL, T./HÖPFINGER, N.: Schwierigkeiten und Belastungen von Studierenden aus Arbeiterfamilien. In: FUNKE, A. (Hrsg.): Hochschulzugang und Probleme beim Studium von Arbeiterkindern. Düsseldorf 1986, S. 136–172.
- BARGEL, T./DIPPELHOFFER-STIEM, B./SANDBERGER, J.-U./WALTER, H. G.: Arbeiterkinder nach dem Abitur: Leistungsauslese oder soziale Auslese beim Hochschulzugang. In: BOLDER, A./RODAX, K. (Hrsg.): Das Prinzip der auf(ge)hobenen Bildung. Bonn 1987, S. 181–206.
- BARGEL, T./FRAMHEIM, G./PEISERT, H./SANDBERGER, J. U.: Studienerfahrungen und studentische Orientierungen. Konstanzer Arbeitsgruppe für Hochschulforschung. Konstanz 1989.
- BAUER, K.-O.: Kindern was beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben – Überblick über den Stand der Lehrerforschung. In: ROLFF, H.-G./BAUER, K.-O./KLEMM, K./PFEIFFER, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 6. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim/München 1990, S. 217–241.
- BAUMERT, J.: Chancengleichheit: Ideologie und Empirie. Eine Antwort auf Weinert. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2 (1988), H. 3, S. 173–178.
- BAUMERT, J./SCHMITZ, B./SANG, F./ROEDER, P. M.: Zur Kompatibilität von Leistungsförderung und Divergenzminderung in Schulklassen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 19 (1987), Heft 3, S. 249–265.
- BAUMERT, J./SCHMITZ, B./ROEDER, P. M./SANG, F.: Zur Optimierung von Leistungsför-

- derung und Chancenausgleich in Schulklassen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 21 (1989), H. 3, S. 201–222.
- BECK, M./BROMME, R./HEYMAN, H.-W./MANNHAUPT, G./SKOWRONEK, H./TREUMANN, K.: Gefangen im Datenlabyrinth. Kritische Sichtung eines Forschungsberichts zum schulischen Chancenausgleich. *ZfPäd. Psych.* 2 (1988), Heft 2, S. 91–111.
- BECK, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt/M. 1986.
- BÖHNING, P./FRANZEN, G./GLÄSSING, G./v. HENTIG, H. (Hrsg.): *Studierfähigkeit und Lernumwelt.* Bielefeld 1985.
- BÖTTCHER, W.: Ungleichheit im Bildungswesen: ein Plädoyer für eine schichtenspezifisch und handlungstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung. Schallwig 1985.
- BÖTTCHER, W./BUDDE, H./KLEMM, K.: Schulentwicklung im Ländervergleich: Föderalismus, Nord-Süd-Gefälle und Schulentwicklung. In: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung.* Bd. 5. Weinheim/München 1988, S. 49–74.
- BÖTTCHER, W./HOLTAPPELS, H. G./RÖSNER, E.: Zwischen Studium und Beruf – Soziale Selektion beim Übergang zur Hochschule. In: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung.* Bd. 5. Weinheim/München 1988, S. 103–130.
- BORCHERT, K.: Soziale Herkunft und Bildungsbiographie von Studienanfängern als Kriterium für differentielle Betroffenheit von Orientierungsproblemen. In: FUNKE, A. (Hrsg.): *Hochschulzugang und Probleme beim Studium von Arbeiterkindern.* Düsseldorf 1986, S. 222–244.
- BOURDIEU, P.: *Die feinen Unterschiede.* Frankfurt/M. 1984.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J. C.: *Die Illusion der Chancengleichheit.* Stuttgart 1971.
- BUCHHOLZ, J./DELLE-BÄHR, E./OHLY, K.-P.: Heterogenität und Studienerfolg der Absolventen des Oberstufen-Kollegs in Bielefeld. In: WELZEL, A. (Hrsg.): *Heterogenität oder Elite?* Weinheim/Basel 1985, S. 147–171.
- DIETZ, A.: Soziale Herkunft und intellektuelle Leistungsfähigkeit. Eine Untersuchung an Kollegiaten des Oberstufen-Kollegs. AMBOS 1. Bielefeld 1978.
- DIPPELHOFFER-STIEM, B.: Entfremdung oder Integration? Universität und Studium in der Sicht von Studierenden aus Arbeiterfamilien. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 5 (1985), H. 1, S. 129–143.
- DIPPELHOFFER-STIEM, B.: Arbeiterkinder an der Universität. Umwelterleben, Studienstrategien und erwarteter Nutzen des Studiums. In: FUNKE, A. (Hrsg.): *Hochschulzugang und Probleme beim Studium von Arbeiterkindern.* Düsseldorf 1986, S. 173–198.
- DREXLER, W./FRANZEN, G./HACKENBROCH-KRAFFT, I./PAREY, E.: Aufnahmeschlüssel und Chancengleichheit am Oberstufen-Kolleg. In: *Neue Sammlung* 24 (1984), H. 5, S. 434–447.
- FEND, H.: *Gesamtschule im Vergleich.* Weinheim 1982.
- FEND, H.: Bilanz der empirischen Bildungsforschung. *Z. f. Päd.* 36 (1990), H. 5, S. 671–709.
- FRIEDEBURG, L. v.: *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch.* Frankfurt/M. 1989.
- FUNKE, A./HARTUNG, G./KRAIS, B./NUTHMANN, R.: *Karrieren außer der Reihe. Bildungswege und Berufserfolge von Stipendiaten der gewerkschaftlichen Studienförderung.* Köln 1986.
- GEISSLER, R.: Zur Problematik des Begriffs der sozialen Schicht. In: Ders. (Hrsg.): *Soziale Schichtung und Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutschland.* Stuttgart 1987a.
- GEISSLER, R.: Soziale Schichtung und Bildungschancen. In: Ders. (Hrsg.): *Soziale*

- Schichtung und Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1987b, S. 79–110.
- GIESEN, H./ULRICH, M./TENT, L.: Elternberuf, Leistungspotential und Bildungschancen. In: Psychologische Beiträge 10 (1967), S. 541–565.
- GLÄSSING, G.: Studienweg und Studienerfolg von Kollegiaten. Vergleichende Längsschnittuntersuchung von Absolventen des Oberstufen-Kollegs und Studenten des Hauptstudiums. AMBOS 23, Bielefeld 1986.
- GLÄSSING, G./ZINK, A.: Anspruch und Wirklichkeit von Bildungsreform. Eine empirische Studie über Absolventen des Oberstufen-Kollegs. AMBOS 18, Bielefeld 1984.
- GURGSCHIES, E.: Chancen und Probleme der Öffnung des Hochschulbereichs. Eine Untersuchung über Hochschulreform und Hochschulexpansion in Schweden. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981), H. 2, S. 187–204.
- HANSEN, R./ROLFF, H.-G.: Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb – Neuere Entwicklungen in den Sekundarschulen. In: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 6. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim/München 1990, S. 45–79.
- HELMKE, A.: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20 (1988), H. 1, S. 45–76.
- HENTIG, H. v. (in Zusammenarbeit mit Mitgliedern der Arbeitsstelle Pädagogik der Universität Bielefeld): Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg, Begründung, Funktionsplan und Flächenprogramm. Stuttgart 1971.
- HENTIG, H. v.: Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart 1980.
- HENTIG, H. v.: Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. In: Neue Sammlung 30 (1990), H. 3, S. 366–384.
- HIPPASS, J.: Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung. Ratingen 1965.
- HOFFMANN, B. (Hrsg.): Allgemeinbildung. Erprobungen – Entwicklungen – Erfahrungen. AMBOS 22, Bielefeld 1986.
- HRADIL, St.: Die „neuen“ sozialen Ungleichheiten. Was man von der Industriegesellschaft erwartete und was sie gebracht hat. In: BOLTE, K. M./HRADIL, St.: Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik. Opladen 1984, S. 51–66.
- HURRELMANN, K./RODAX, K.: Die Bildungsbeteiligung der Mädchen und Frauen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6 (1986), H. 1, S. 138–146.
- KANDERS, M./ROLFF, H.-G.: Run auf Bildung hält an. Die Meinung der Bevölkerung zu Schule und Bildung. In: Erziehung und Wissenschaft 42 (1990), H. 5, S. 28–29.
- KLAFKI, W.: Perspektiven einer humanen und demokratischen Schule. In: SCHWÄNKE, U. (Hrsg.): Innere und äußere Schulreform. Hamburg 1989, S. 11–35.
- KLEINING, G./MOORE, H.: Soziale Selbsteinstufung. Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 20 (1968), S. 502–552.
- KLEMM, K.: Verlaufsdynamik und Ergebnisse der Schulreform. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981), H. 1, S. 147–151.
- KLEMM, K.: Bildungsexpansion und ökonomische Krise. In: Z. f. Päd. 33 (1987), H. 6, S. 823–839.
- KLEMM, K.: Der Prozeß der Bildungsexpansion und der Wandel der Bildungsbeteiligung. In: Deutscher Bundestag: Zwischenbericht der Enquête-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. Bonn 1989, S. 356–373.
- KLEMM, K./KOCH, H.: Schule und Arbeitsmarkt: Ankoppeln, abkoppeln oder was

- sonst? In: ROLFF, H.-G./HANSEN, G./KLEMM, K./TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 3. Weinheim 1984, S. 44–75.
- KLEMM, K./ROLFF, H.-G.: Der heimliche Umbau der Sekundarschule. In: ROLFF, H.-G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 5. Weinheim/München 1988, S. 75–101.
- KLEMM, K./ROLFF, H.-G./TILLMANN, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek b. Hamburg 1985.
- KERN, H./SCHUMANN, M.: Arbeit und Sozialcharakter: alte und neue Konturen. In: MATTHES, J. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft. Frankfurt/New York 1983, S. 127–139.
- KNOSTMANN, H.-H.: Zum Studienerfolg von Studenten des Zweiten im Vergleich zu Studenten des Ersten Bildungswegs. In: Neue Sammlung 24 (1984), H. 4, S. 381–390.
- KOCH-PRIEWE, B.: Anke auf der Suche nach ihrem persönlichen Sinn. Eine bildungsbiographische Jugendstudie. In: Demokratische Erziehung 11 (1987), H. 11, S. 10–15.
- KOCH-PRIEWE, B.: Die subjektive und die objektive Seite der Allgemeinbildung. In: LOHMANN, K. (Hrsg.): Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur Allgemeinbildung. Rinteln 1990, S. 102–116.
- LESCZCINSKY, M./FILARETOW, B.: Hochschulstudium in der DDR. Statistischer Überblick. HIS Hochschulinformations-System. Hannover 1990.
- LOHMANN, K. (Hrsg.): Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur Allgemeinbildung. Bericht über den 23. Seminartag des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e. V. (BAK) vom 2.–6. 10. 1989 in Bielefeld. Rinteln 1990.
- MEULEMANN, H.: Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt/M. 1985.
- MÜLLER, W.: „Soziale Mobilität: Die Bundesrepublik im internationalen Vergleich.“ In: KAASE, M. (Hrsg.): Politische Wissenschaft und politische Ordnung. Opladen 1986, S. 339–354.
- PAREY, E.: Bericht über die Eingangserhebung 1974–1976. Vorstellungen über Studium und Beruf (Interner Forschungsbericht). Bielefeld 1977.
- PAREY, E.: Eingangserhebung von Daten über Studien- und Berufsmotivation und Schulängste des Jahrgangs 1978 (Interner Forschungsbericht). Bielefeld 1979.
- PAREY, E.: Berichte über Regelbefragungen. Eingangsbefragung des Jahrgangs 1988 (Interner Forschungsbericht). Bielefeld 1989.
- PAREY, E.: Zusammenhänge zwischen den Sozialdaten (Interner Forschungsbericht). Bielefeld 1990.
- PAREY, E./KÜCHLER, A.: Untersuchungen zur Dropout-Problematik. Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung der Jahrgänge 1979–1983 (Interner Forschungsbericht). Bielefeld 1989.
- PAREY, E./KÜCHLER, A.: Projekt „Lernstile“. Zwischenbericht 1 (Interner Forschungsbericht). Bielefeld 1990.
- PASSOW, H. A.: Der Irrgarten der Forschung zur Leistungsdifferenzierung. In: YATES, A. (Hrsg.): Lerngruppen und Differenzierung. Weinheim/Basel 1972, S. 175–185.
- PEISERT, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München 1967.
- PHILIPPI, K.: Datenanalyse zur Situation der ausländischen KollegiatInnen am Oberstufen-Kolleg. Unveröff. Manuskript. Bielefeld 1988.
- PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg 1964.
- POPKEN, H.: Vergleich der Oberstufen-Kolleg-Umfrage '86 mit der Shell-Studie '85. Facharbeit. Bielefeld 1987.
- PROJEKTGRUPPE Aufnahmeschlüssel des Oberstufen-Kollegs/Gesellschaft für Mathema-

- tik und Datenverarbeitung Bonn: Aufnahmeschlüssel am Oberstufen-Kolleg. In: Gesamtschulinformationen 8 (1975), H. 1, S. 150–159.
- RODAX, K.: „Nur ein Arbeitermädchen.“ Bildungs- und Berufschancen einer diskriminierten Gruppe. In: BOLDER, A./RODAX, K. (Hrsg.): Das Prinzip der auf(ge)schobenen Belohnung. Bonn 1987, S. 82–106.
- RODAX, K. (Hrsg.): Strukturwandel der Bildungsbeteiligung 1950–1985. Eine Bestandsaufnahme im Spiegel der amtlichen Bildungsstatistik. Darmstadt 1989.
- RODAX, K./SPITZ, N.: Soziale Umwelt und Schulerfolg. Diss. Bielefeld 1981.
- ROLFF, H.-G.: Soziologie der Schulreform. Weinheim 1980.
- ROLFF, H.-G.: Unterricht und Massenkultur. In: ROLFF, H.-G./KLEMM, K./TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 2. Weinheim 1982, S. 159–180.
- ROLFF, H.-G.: Bildungspolitik und bildungssoziologische Forschung im Bereich Schule – Kulturelle Modernisierung im Klassenkonflikt. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3 (1983), H. 2, S. 201–212.
- ROLFF, H.-G.: Schule im Wandel. Kritische Analysen zur Schulentwicklung. Essen 1984.
- ROLFF, H.-G.: Wie gut sind gute Schulen? Kritische Analysen zu einem Modethema. In: ROLFF, H.-G./BAUER, K.-O./KLEMM, K./PFEIFFER, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 6. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim/München 1990, S. 243–261.
- ROLFF, H.-G./KLEMM, K./PFEIFFER, H./RÖSNER, E. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 5. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim/München 1988.
- SCHLÜTER, A./METZ-GÖCKEL, S.: Arbeitertöchter an der Hochschule. In: KREIENBAUM, A.M. (Hrsg.): Frauen Bilden Macht. Dortmund 1989, S. 192–203.
- RUTTER, M./MAUHAN, B./MORTIMER, P./OUSTON, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schule und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim/Basel 1980.
- WALTER, H.-G.: Zwischen Schule und Hochschule – das Ausbildungsverhalten von Arbeiterkindern. In: FUNKE, A. (Hrsg.): Hochschulzugang und Probleme beim Studium von Arbeiterkindern. Düsseldorf 1986, S. 199–221.
- WATERKAMP, D.: Schule in der DDR – eine Bilanz. In: ROLFF, H.-G./BAUER, K.-O./KLEMM, K./PFEIFFER, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 6. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim/München 1990, S. 105–122.
- WEINERT, F.E.: Kann nicht sein, was nicht sein darf? Kritische Anmerkungen zu einer anmerksungsreichen Kritik. In: Zfpäd. Psych. 2 (1988), H. 2, S. 113–117.
- WEINERT, F.E./TREIBER, B.: Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung. Münster 1985.
- WENZEL, H./WESEMANN, M./BOHNSACK, F. (Hrsg.): Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung. Weinheim 1990.
- WITTMANN, B.: Bundesbürger für mehr Bildung. Orientierungsmarken für Bildungspolitik der 90er. In: Neue Deutsche Schule 42 (1990), H. 11, S. 21–24.
- YATES, A. (Hrsg.): Lerngruppen und Differenzierung. Weinheim/Basel 1972.

Abstract

On the abolition of social bias in selection in the educational system – The example of Bielefeld

Although claimed in educational reforms, the ideal of equal educational opportunity has never been realized either on the national or on the international level. The degree of social selection in schools in Germany and other German-speaking countries is higher than that observed in other industrial nations. This raises the question how these effects could be explained and reduced. The article focuses on empirical educational research conducted in an experimental German school, the Oberstufen-Kolleg in Bielefeld, where, during the last decade, it has been possible to realize equal

educational opportunity. Based on the analysis of data collected in this school and on other empirical studies, like the one by Rutter et al. (1979), the author comes to the conclusion that a combination of exceptional curricular and structural factors in this school helped to achieve equal educational opportunity. Finally, the suggestion is made to transfer some of these factors to other schools and universities.

Anschrift der Autorin:

Dr. Barbara Koch-Priewe, Oberstufen-Kolleg des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld, Universitätsstraße 23, D-4800 Bielefeld 1.